



Universidad
Zaragoza

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Recopilación bibliográfica sobre evaluación en Educación Física: Modelo de evaluación tradicional y el planteamiento de una alternativa denominada evaluación formativa.

Máster Universitario en Profesorado: Especialidad Educación Física

Autor: Manuel Ruiz Camacho

Director: Miguel Tomás Chivite Izco

Año 2020-2021

Contenido

1. Introducción.	2
2. La evaluación en educación.	3
2.1. Definiciones de evaluación.....	3
2.2. Características generales de la evaluación.....	3
2.3. Alusiones a la evaluación en las legislaciones a nivel estatal.	4
3. Modelo tradicional de evaluación.	6
3.1. Modelo tradicional de evaluación en educación.....	6
3.2. Modelo tradicional de evaluación en Educación Física.	6
3.3. Factores que determinan que se siga empleando el modelo tradicional de evaluación en Educación Física.....	9
3.4. Críticas al modelo tradicional de evaluación en Educación Física.	9
4. Modelos alternativos de evaluación. La evaluación formativa.	10
4.1. La evaluación formativa en educación.	11
4.1.1. Definición y características básicas de la evaluación formativa en educación.....	11
4.1.2. Requisitos didácticos para la implementación de la evaluación formativa.	14
4.1.3. Conceptos básicos relacionados con la evaluación formativa.	15
4.2. La evaluación formativa en Educación Física.	18
4.2.1. Característicasde la evaluación formativa en Educación Física.	18
4.2.2. Ventajas y posibilidades de la evaluación formativa en Educación Física.....	20
4.2.3. Inconvenientes y dificultades de la evaluación formativa en Educación Física.	23
4.2.4. Propuesta de mejora para superar los inconvenientes detectados.....	25
5. La evaluación formativa de los aprendizajes en Educación Física.	25
5.1.1. Aspectos básicos.	26
5.1.2. La evaluación de competencias.	27
5.1.3. Metodología adecuada para una evaluación formativa.....	29
5.1.4. Instrumentos de evaluación para una evaluación formativa de aprendizajes	30
6. Conclusiones.	33
7. Referencias.	34

1. Introducción.

La evaluación ha sido una constante en la historia de la educación, existiendo las primeras alusiones a su empleo en la Grecia del siglo V A.C; lugar y momento en el cual algunos intelectuales comenzaron a emplear cuestionarios para la evaluación de su alumnado (Díaz Lucea, 2005), comenzando a tomar la evaluación la consideración de “proceso inherente al ser humano, intrínseco a su naturaleza, con el propósito y necesidad de conocer los resultados, consecuencias y repercusiones de las propias acciones” (Hernández & Velázquez, 2004, pág. 11). Por su parte, Blázquez Sánchez (1993) difiere, ubicando el nacimiento de la evaluación a principios del siglo XX y estableciendo como sus principales precursores a personajes tales como J.M. Rice o a E.L. Thorndike; los cuales ligaban el concepto de evaluación al de medición de rendimiento.

A su vez, la evaluación es considerada como uno de los aspectos con una influencia más relevante en el aprendizaje del alumnado y en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiménez Jiménez, Sosa Alonso, Santana Bonilla, & Hernández Rivero, 2018).

Actualmente existe una división entre los docentes con respecto a su forma de entender y practicar la evaluación (López Pastor, Pérez Pueyo, Barba Martín, & Lorente Catalán, 2016). En primer lugar, existe un profesorado cuyos sistemas de evaluación son más tradicionales; girando sus planteamientos en torno a evaluaciones sumativas llevadas a cabo por medio de exámenes finales. En segundo lugar, se encuentra aquel profesorado más innovador que desarrolla sistemas de evaluación predominantemente formativos y compartidos. Por último, existe una gran cantidad del profesorado que hibrida ambos tipos de evaluación, pero casi siempre haciendo uso del “examen final”.

El objeto de estudio del presente documento es profundizar por medio de una recopilación bibliográfica en aspectos relativos a la evaluación, los cuales serán en primer lugar genéricos y posteriormente específicos al área de Educación Física. Posteriormente se expondrán grandes rasgos aspectos claves del modelo evaluativo empleado tradicionalmente en Educación Física para, finalmente, centrarse en el planteamiento de una alternativa denominada como “evaluación formativa”, la cual será la piedra angular en torno a la cual girará el documento.

2. La evaluación en educación.

Como punto de partida, se va a realizar una aproximación terminológica al concepto de evaluación, proseguido de las características que debería poseer todo sistema de evaluación y, por último, un breve repaso del tratamiento que se da a los aspectos relacionados con la evaluación en las legislaciones educativas recientes.

2.1. Definiciones de evaluación.

A continuación, se muestran a modo de tabla algunas de las definiciones que dan los autores al término de evaluación.

Tabla 1. *Definiciones de evaluación según autores.*

<u>Autor</u>	<u>Definición de evaluación propuesta</u>
Blázquez Sánchez (1990, pág. 14)	“La evaluación es el proceso educativo que tiene por fin comprobar, de modo sistemático, en qué medida se han logrado los resultados previstos con los objetivos especificados con antelación”.
Chamero Muñoz & Fraile García (2011, pág. 34)	“La evaluación es un proceso de mejora, diálogo, comprensión y mejora”.
Hernández & Velázquez (2004, pág. 18)	“Evaluar supone la realización de un conjunto de acciones encaminadas a la obtención de información significativa con el fin de, una vez analizada e interpretada en un marco de referencia, hacer posible la elaboración de un juicio de valor y, si procede, una toma de decisiones sobre los diferentes elementos y factores que configuran e interactúan en el sistema educativo”.
López Pastor, y otros (2015, pág. 24)	“La evaluación es un proceso de elaboración de un juicio de valor sobre un proceso (y/o producto, de una actividad, una ejecución, un comportamiento, un trabajo) en orden a tomar una decisión sobre el mismo”.

2.2. Características generales de la evaluación.

Resultan significativos los requerimientos que, según los autores Pérez Pueyo, Heras Bernardino y Herrán Álvarez (2008) deben cumplir los sistemas de evaluación para ser considerados como adecuados para etapas escolares y generar los máximos beneficios posibles.

Entre ellos destaca la necesidad de considerar la evaluación como un proceso de diálogo entre las partes implicadas en la misma, alejándose de esta forma de los planteamientos tradicionales que los simplifican a pruebas para medir de forma totalmente objetiva conocimientos o habilidades del alumnado. Dichos autores también hacen hincapié en la necesidad de implicar activamente al alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de coevaluaciones y autoevaluaciones, reduciendo de esta forma el peso de las heteroevaluaciones. Por último, otorgan una gran importancia a que la evaluación “debe ser acorde a la valoración del desarrollo de actitudes positivas, tanto personales como grupales, y no exclusivamente de conocimientos o habilidades individuales” (Pérez Pueyo, Heras Bernardino, & Herrán Álvarez, 2008, pág. 46).

2.3. Alusiones a la evaluación en las legislaciones a nivel estatal.

Todo ello es reflejado en las distintas legislaciones en materia de educación a nivel estatal que se han ido sucediendo con el tiempo. En línea con López Pastor y otros (2007), con la entrada en vigor de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 se comenzaron a incluir matices en forma de recomendaciones a la realización de evaluaciones continuas y formativas, además de proponer a los docentes la participación del alumnado en las evaluaciones en forma de procesos de coevaluación y autoevaluación. A partir de entonces, se mantuvo esa línea y se fueron introduciendo más aspectos relativos a este tipo de evaluaciones en todas las leyes educativas posteriores.

A continuación, se va a profundizar en las alusiones que se realizan a la evaluación en la ley educativa que estaba vigente hasta hace unos meses (LOMCE) y en la ley educativa que se está implantando actualmente (LOMLOE).

En primer lugar, en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se especifican aspectos tales como que “la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora” o que “la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas será un instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje” (Real Decreto 1005/2014, 2014, págs. 183-184). Además, también se hace referencia a la necesidad de evaluar no sólo aprendizajes del alumnado, sino también la propia práctica docente y los procesos de enseñanza que tienen lugar.

Por su parte, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) prosigue en la misma línea que su antecesora con respecto a la evaluación, especificando que “la evaluación

del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora” (Ley Orgánica 3/2020, 2020, pág. 122893).

3. Modelo tradicional de evaluación.

En el presente apartado se dará tratamiento a diversos aspectos relativos al modelo tradicional de evaluación, tales como a su definición y características básicas a nivel general y a nivel del área de Educación Física, factores por los cuales sigue siendo empleado hoy en día y posibles críticas a su utilización.

3.1. Modelo tradicional de evaluación en educación.

En el ámbito escolar, la evaluación ha estado tradicionalmente vinculada con el establecimiento de una calificación sancionadora por medio de la atribución de una “nota” (Blázquez Sánchez, 1993); pudiéndose definir el modelo tradicional de evaluación como aquel que está “basado en un currículo donde se definen claramente y de forma nítida los objetivos que se pretenden alcanzar con los alumnos, a semejanza de las tareas cerradas y definidas de los obreros en una cadena de producción” (Chamero Muñoz & Fraile García, 2011, pág. 37).

Se distingue por un carácter unidireccional en el que el alumnado no participa de ninguna forma en el proceso; siendo el docente el encargado de tomar todas las decisiones por medio de heteroevaluaciones genéricas o específicas en las cuales no se tienen en cuenta las individualidades del alumnado (de Castro Rué, 2014), mostrando “una confianza desmesurada en la ciencia y en la técnica como vía de solución de todos los problemas humanos” (López Pastor, Monjas Aguado, & Pérez Brunicardi, 2003, pág. 47).

A su vez, Calatayud Salom (2007) añade como características básicas la prevalencia de la evaluación de los resultados sobre la valoración de los procesos, la tendencia a la evaluación de tipo comprobativo cuya única pretensión es la medición y la verificación de los resultados alcanzados; así como una evaluación de carácter generalmente puntual, sumativa y finalista en la cual no existe ningún tipo de negociación de los criterios de evaluación con el alumnado, empleando como instrumento predilecto el examen cuyos contenidos muestran una predominancia de evaluación de contenidos de tipología conceptual.

3.2. Modelo tradicional de evaluación en Educación Física.

Como consecuencia del modelo tradicional de evaluación en educación, surge su adaptación y aplicación al área de Educación Física, denominada como “modelo tradicional de evaluación en Educación Física”, el cual es definido como “aquel que hace un uso sistemático de test de condición física y/o habilidad motriz para calificar al alumnado al final de un trimestre o curso en el área de Educación Física” (López Pastor, y otros, 2015, pág. 32).

A continuación, se muestra a modo de tabla una recopilación de algunas de las características más destacables del modelo tradicional de evaluación en Educación Física a las que los autores consultados hacen alusión.

Tabla 2. *Características del modelo tradicional de evaluación en Educación Física.*

<u>Aspecto</u>	<u>Autor/es</u>	<u>Características</u>
Organización curricular	Díaz Lucea (2005)	Currículo por objetivos derivado de una racionalidad técnica.
Bases psicopedagógicas	López Pastor, Monjas Aguado, & Pérez Brunicardi, (2003)	Enfoque conductista de la enseñanza que busca sólo la medición de los resultados esperados.
Concepción de la Educación Física	Hernández & Velázquez (2004)	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción mecanicista instrumentalizada hacia objetivos de rendimiento mesurables - Educación Física orientada al rendimiento.
Papel del alumnado	Chamero Muñoz & Fraile García (2011)	Memoriza y reproduce respuestas.
Papel del maestro	Chamero Muñoz & Fraile García (2011)	Ejecuta un programa elaborado por técnicos especialistas ajenos al proceso educativo, calificando los resultados obtenidos por éste.
¿Para qué evaluar?	Blázquez Sánchez (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - Emitir un juicio de valor según criterios precisos. - Valorar mediante una nota o calificación la presencia de un criterio considerado a través de un comportamiento.
¿Qué evaluar?	Chamero Muñoz & Fraile García (2011)	<ul style="list-style-type: none"> - Únicamente se evalúan los aprendizajes de los discentes. - Desarrollo y mejora de las capacidades físicas básicas y condición física. - Reproducción fiel de técnicas o modelos de ejecución deportivos

¿Cómo evaluar?	López Pastor, y otros (2015)	estereotipados en modalidades deportivas.
		<ul style="list-style-type: none"> - Se emplean de forma sistemática test de condición física o habilidades deportivas estandarizados y validados con tablas de distribución normal. - Ejemplos: Test como Course Navette, test de Couper, escalas de observación, registros, listas de control, perfiles psicomotrices...
¿Cuándo evaluar?	Díaz Lucea (2005)	Evaluación sumativa o final que el docente realiza al terminar la UD. No se tiene en cuenta el proceso, solo el resultado final.
¿A quién evaluar?	Chamero Muñoz & Fraile García (2011)	Heteroevaluación: Evaluación del docente a los discentes siempre.

3.3. Factores que determinan que se siga empleando el modelo tradicional de evaluación en Educación Física.

Autores como Calatayud Salom (2007) o Souto Suárez (2018), coinciden en señalar el modelo tradicional de evaluación en Educación Física como el actualmente empleado por la mayor parte de los docentes en España.

En línea con Calatayud Salom (2017), ello es debido fundamentalmente a dos factores. En primer lugar, por herencia evaluativa basada en la tendencia docente a la comprobación de los objetivos como consecuencia de la concepción científica del currículum; así como de la necesidad de cuantificación de los datos propios de la evaluación. En segundo lugar, debido a un déficit en la formación inicial del profesorado en alternativas a sistemas de evaluación tradicionales.

Esta realidad lleva suponiendo un problema acuciante para la educación española desde hace muchos años; destacando Souto Suárez (2018, pág. 16) que, ya en 1990, autoras como Nunziatti insistían en que “la reforma del sistema educativo se hará por la evaluación o no se hará”.

3.4. Críticas al modelo tradicional de evaluación en Educación Física.

Existen una serie de críticas a la utilización de sistemas de evaluación tradicionales basados en la utilización de test de condición física como sistema evaluador en Educación Física; entre los cuales destaca el reduccionismo de la Educación Física que provoca, dado que no es coherente que pretenda educar personas y califique en función del rendimiento, también se superficializa el aprendizaje al no evaluar mecanismos de percepción ni decisión, tienen un uso únicamente calificador (no formativo ni educativo), muestran una “obsesión” por objetivizar y consumen durante su puesta en práctica una gran cantidad de tiempo (López Pastor, y otros, 2015).

4. Modelos alternativos de evaluación. La evaluación formativa.

Como alternativa al modelo tradicional de evaluación en Educación Física surge lo que varios autores han categorizado dentro de los modelos alternativos de evaluación y han denominado como evaluación formativa.

La evaluación formativa destaca por constituir un sistema “cuya finalidad principal es mejorar y potenciar los procesos de aprendizaje y su evaluación” (Hernández Rivero, Santana Bonilla, Pintor Díaz, & González Herrera, 2018, pág. 65); así como por su facilidad para encajar coherentemente con los requerimientos planteados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Souto Suárez, 2018).

A grandes rasgos, se caracteriza por alejarse de los planteamientos tradicionales evaluativos cuya única finalidad es calificar al alumnado (véase apartado 3); mostrando los procesos de evaluación formativa una clara pretensión de “disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor” (López Pastor, y otros, 2015, pág. 37).

4.1. La evaluación formativa en educación.

4.1.1. Definición y características básicas de la evaluación formativa en educación.

En la siguiente tabla se muestra una breve recopilación según algunos de los autores consultados de posibles definiciones de la evaluación formativa en educación.

Tabla 3. *Definiciones de evaluación formativa en educación.*

<u>Autor/es</u>	<u>Definición</u>
Navarro Adelantado, Pintor Díaz, Souto Suárez, & Jiménez (2018, pág. 50)	“Conjunto de actividades de evaluación que buscan ofrecer información sobre la marcha del proceso de e-a mientras éste se lleva a cabo, con el objeto de ser de utilidad a los agentes que participan en él y hacer posible la orientación del aprendizaje y la reorientación de la enseñanza”.
López Pastor y otros (2015, pág. 37)	“Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor”.
López Pastor y otros (2007, pág. 73)	“Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar, tanto en lo relativo al aprendizaje del alumnado como a la mejora de la práctica docente. Esto es, no se busca la calificación del alumnado, sino disponer de información que permita hacer dos cosas: saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y a aprender más y que el profesorado aprenda a hacer su trabajo cada vez mejor”.
Ibarra Sáiz & Rodríguez Gómez (2019, pág. 186)	“Una evaluación formativa es aquella que implica ofrecer al estudiante información particularizada y detallada sobre la calidad y el progreso de su trabajo y desempeño, con el objeto de que pueda mejorar sus productos y actuaciones.

Por su parte, se muestran a modo de tabla algunas de las características principales que los autores destacan sobre la evaluación formativa en educación.

Tabla 4. *Características básicas de la evaluación formativa en educación.*

<u>Tipología</u>	<u>Autor/es</u>	<u>Características</u>
Finalidades de la evaluación formativa	López Rodríguez (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir un ajuste permanente de los procesos de enseñanza-aprendizaje. - Mejora de las capacidades docentes. - Mejora del grado de aprendizaje del alumnado. - Valoración de la cesión de responsabilidad en la evaluación. - Asunción de responsabilidad por parte del alumnado.
	Blázquez Sánchez (1993)	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el rendimiento del alumnado. - Diagnosticar. - Valorar la eficacia del sistema de enseñanza. - Pronosticar las posibilidades del alumno/a. - Motivar e incentivar. - Agrupar o clasificar. - Calificar al alumnado.
Claves de la evaluación formativa	Domínguez Castillo (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Integración de la evaluación del aprendizaje, de la enseñanza y del proceso de enseñanza-aprendizaje. - Importancia de metaevaluación. - Cualquier momento es bueno para evaluar. - La evaluación no debe convertirse en un fin en sí misma.

Características generales de evaluación formativa	Blázquez	Sánchez	- Es procesual.
	(1993)		- Es integral.
			- Es sistemática.
			- Es progresiva.
			- Es innovadora.
	Calatayud	Salom	- Raíces progresistas-humanistas. La recuperación del valor educativo de la evaluación.
	(2007)		- Psicología cognitiva-constructivista. Evaluación con rasgos claramente diagnósticos, significativos, transferibles, interactivos...
			- Evaluación unida a términos como diálogo, investigación, crítica, análisis, reflexión, etc.
			- Evaluación de capacidades frente a evaluación de conductas.
	Pérez	Pueyo,	- El alumnado abandona el rol pasivo y se incorpora a un aprendizaje activo.
	Gutiérrez	García, &	- El alumnado se involucra desde el primer momento en su propio proceso de aprendizaje.
	Hortigüela	Alcalá	
	(2019)		
	Navarro	Adelantado	- Variedad metodológica y uso de métodos cualitativos.
	& Jiménez	Jiménez	- Uso de instrumentos de evaluación de forma continua y compartida.
	(2018)		
	Jiménez	Jiménez ,	- La evaluación formativa permite reconocer, por parte del alumnado, cuál es la clave del contenido de
	Navarro	Adelantado,	aprendizaje, cuál es su grado de asimilación relacionado con criterios reconocidos y cuál es el
	& Pintor	Díaz (2018)	procedimiento en el que se basa.

Características referentes a criterios de evaluación	Navarro Adelantado y otros (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuación al contexto curricular de las guías docentes, a las características del alumnado y a los planteamientos pedagógicos del docente. - Uso de procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan obtener información de forma constante. - Organización de la evaluación del aprendizaje a partir de la evaluación inicial.
	López Pastor, y otros (2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Relevancia. - Veracidad.
		<ul style="list-style-type: none"> - Formatividad. - Viabilidad.
		<ul style="list-style-type: none"> - Eticidad.

4.1.2. Requisitos didácticos para la implementación de la evaluación formativa.

Los autores consultados coinciden en la existencia de una serie de requisitos didácticos necesarios para poder implementar la evaluación formativa, de entre los cuales se consideran destacables los mostrados a continuación a modo de tabla.

Tabla 5. *Requisitos didácticos para la implementación de la evaluación formativa.*

<u>Autor/es</u>	<u>Requisitos</u>
Navarro Adelantado, Pintor Díaz, Souto Suárez, & Jiménez (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan obtener información de forma constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Implicación activa del alumnado en los procesos de evaluación - Organizar la evaluación del aprendizaje a partir de una evaluación inicial.
Hernández Rivero, Santana	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de instrumentos de evaluación adecuados y coherentes

Bonilla, Pintor Díaz, & González Herrera (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener un flujo bidireccional constante de comunicación profesor-alumno con la información obtenida en las actividades de evaluación - Necesidad de que los criterios de evaluación converjan en el contenido de enseñanza
Calatayud Salom (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - Primar la función de diagnóstico, de regulación, y adaptación de la planificación del proceso de e-a a las necesidades y dificultades del alumnado. - Empleo de feedback relacionado con el progreso del alumnado. - Necesidad de formar al alumnado para que pueda valorar su propio proceso y progreso. - Primar la evaluación de competencias y capacidades frente a conductas. - Tratar democráticamente la información en la interpretación de los procesos de evaluación.
Navarro Adelantado & Jiménez Jiménez (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - Canal de información-retroinformación adecuado a los momentos del aprendizaje. - Criterios del contexto formal derivado de la guía docente de la asignatura que se concretan en diferentes ámbitos o dominios.

4.1.3. Conceptos básicos relacionados con la evaluación formativa.

Existen una serie de conceptos básicos que se relacionan con los sistemas de evaluación formativa y que hacen alusión a la implicación del alumnado en los procesos evaluativos. A continuación, se ofrece alguna de las definiciones dada por los autores a dichos conceptos considerados como claves.

Tabla 6. *Aproximación terminológica a conceptos básicos relacionados con sistemas de evaluación formativa.*

<u>Concepto</u>	<u>Autor/es</u>	<u>Definición</u>
<u>relacionado</u>		
Evaluación	López Pastor, y otros (2007, pág.	“Procesos de diálogo que mantiene el profesorado con su alumnado sobre la evaluación de

compartida	72)		los aprendizajes y los procesos de enseñanza – aprendizaje que tiene lugar. Este tipo de “diálogos” pueden ser individuales o grupales; de forma oral y/o escrita”.
Técnicas básicas para la evaluación formativa y compartida	Autoevaluación	López Pastor, y otros (2007, pág. 71)	“Evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal. En educación, la mayoría de las veces que se utiliza este término es para referirse a la autoevaluación del alumnado, pero igualmente puede referirse al profesorado”.
	Coevaluación	Martínez Gorroño & Velázquez Buendía (2004, pág. 295)	“Proceso evaluador que llevan a cabo diversas personas de manera conjunta y solidaria, con respecto a un mismo objetivo de evaluación”.
		López Pastor, y otros (2007, pág. 72)	“Se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales”.
	Auto calificación	López Pastor, y	“Hace referencia a que es el alumnado el que fija su calificación (total o parcial), en función de unos criterios previamente acordados”.

		otros (2007, pág. 72)	
	Calificación dialogada	López Pastor, y otros (2007, pág. 72)	“Es una consecuencia lógica y coherente de un proceso de evaluación compartida”.
Evaluación democrática	López Pastor, y otros (2007, pág. 73)		“Procesos derivados de la evaluación formativa y compartida que otorgan una gran importancia al intercambio de información y a la participación del alumnado en el proceso de evaluación por medio del desarrollo de estrategias para la negociación y cogestión del currículum. Destaca la tendencia hacia procesos de autoevaluación y la existencia de metaevaluación (evaluación del propio sistema de evaluación empleado)”.

4.2. La evaluación formativa en Educación Física.

Según Tinning (1996) la Educación Física puede ser entendida como un “discurso orientado hacia el rendimiento” o bien como un “discurso orientado hacia la participación”.

En línea con López Pastor, Monjas Aguado y Pérez Brunicardi (2003), los “discursos orientados hacia el rendimiento” se encuentran estrechamente relacionados con la racionalidad educativa técnica y con un currículo por objetivos, presentando un interés instrumental centrado en los medios. Por su parte, los “discursos orientados hacia la participación” se encuentran relacionados con una racionalidad educativa práctica y con un currículo como proyecto y proceso, mostrando un interés predominantemente práctico o ético centrado en los valores.

Todo ello es a su vez extrapolado a aspectos relativos a la evaluación (Pérez Pueyo & López Pastor, 2010); mostrando los “discursos orientados al rendimiento” una estrecha relación con el modelo tradicional de evaluación-calificación (López Pastor, y otros, 2015) (véase apartado 3), estando centrados exclusivamente en el producto y girando en torno a mediciones de datos objetivos empleados para otorgar una calificación (Hernández & Velázquez, 2004).

Por el contrario, los “discursos orientados hacia la participación” están relacionados con modelos alternativos de evaluación (López Pastor, y otros, 2015), los cuales presentan una metodología predominantemente cualitativa y enfocada a la mejora de los aprendizajes y procesos López Pastor, Monjas Aguado y Pérez Brunicardi (2003), así como una búsqueda de la participación del alumnado en el proceso de evaluación por medio de la cesión de responsabilidad (Hernández & Velázquez, 2004).

El presente apartado está centrado en la evaluación formativa en Educación Física, profundizando en aspectos tales como su definición y características básicas, así como las principales ventajas y desventajas que su aplicación plantea.

4.2.1. Características de la evaluación formativa en Educación Física.

Los planteamientos evaluativo-formativos existentes en educación fueron a su vez extrapolados a la materia concreta de Educación Física, presentando las características básicas que a continuación se muestran.

Tabla 7. *Características básicas de la evaluación formativa en Educación Física.*

<u>Tipología</u>	<u>Autor/es</u>	<u>Características</u>
Organización curricular	López Pastor, Monjas Aguado, & Pérez Brunicardi (2003)	Enfoque curricular por proyectos y procesos con una racionalidad práctica.
Bases psicopedagógicas	Chamero Muñoz & Fraile García (2011)	Enfoque constructivista: Intervención educativa orientada a un aprendizaje que construye el propio alumno/a.
Concepción de la Educación Física	Hernández & Velázquez (2004)	Educación Física orientada hacia el desarrollo psicofísico del individuo (desarrollo cognitivo, físico, social, afectivo y moral).
Papel del alumnado	Chamero Muñoz & Fraile García (2011)	Alumno debe comprender el sentido y finalidad de lo que aprende, involucrándose activamente en su proceso de aprendizaje.
Papel del maestro	Chamero Muñoz & Fraile García (2011)	<ul style="list-style-type: none"> - Docente como investigador de su práctica educativa, planteando la enseñanza como un arte y no como una técnica; para atender la singularidad de cada aula y de cada sujeto. - Docente como “crítico constructivo en busca del diagnóstico de la situación y de la comprensión de la misma y no como un mero medidor y calificador.
¿Para qué evaluar?	Díaz Lucea (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Función creadora de ambiente escolar. - Función de diagnóstico. - Función orientadora. - Función base de pronósticos. - Función de ponderación del currículo y socialización profesional.

¿Qué evaluar?	Chamero Muñoz & Fraile García (2011)	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de evaluar tanto los aprendizajes (posibles indicadores: metas a alcanzar, contenidos a tratar, act. diseñadas, recursos empleados...) como la enseñanza (reflexión de prácticas diarias y actitudes) así como los elementos que interactúan en ambos procesos educativos. - Interesante evaluar la propia evaluación (metaevaluación).
¿Cómo evaluar?	Díaz Lucea (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo de instrumentos más cualitativos para recoger una información mucho más subjetiva. - Ejemplos: Registro anecdótico y de acontecimientos, entrevistas, lluvia de ideas, contratos didácticos, escalas de clasificación...
¿Cuándo evaluar?	López Pastor y otros (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación debe estar presente y explícito en todo el proceso de e-a. - Debe existir: Evaluación inicial, evaluación procesual y evaluación final.
¿A quién evaluar?	López Pastor, Monjas Aguado, & Pérez Brunicardi (2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Se debe evaluar al profesorado, al alumnado y los procesos de e-a.

4.2.2. Ventajas y posibilidades de la evaluación formativa en Educación Física.

En el ámbito concreto de la Educación Física escolar, la evaluación formativa destaca por presentar una serie de ventajas y posibilidades con respecto a los modelos tradicionales de evaluación. Se han seleccionado aquellas ventajas y posibilidades consideradas como más significativas por los autores consultados, las cuales se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 8. *Ventajas y posibilidades de la evaluación formativa.*

<u>Dimensión</u>	<u>Ventaja y/o posibilidad</u>	<u>Autor/es</u>
Proceso	- Posibilita un alto grado de participación e implicación del alumnado.	Navarro Adelantado, Pintor Díaz, Souto Suárez, & Jiménez Jiménez (2018)
	- Evaluaciones continuas, no puntuales finales	
	- Permite hacer un seguimiento individualizado del alumnado en su construcción de conocimiento.	Souto Suárez (2018)
	- Conexión con procesos de perfeccionamiento docente por medio de la autorreflexión sobre la propia práctica.	López Pastor y otros (2015)
	- Indudable valor formativo de autoevaluaciones y coevaluaciones.	
Aprendizajes	- Viabilidad tanto en Primaria como en Secundaria.	López Pastor y otros (2007)
	- Estrecha relación con metodologías activas.	López Pastor, Pérez Pueyo, Barba Martín, & Lorente Catalán (2016)
	- Aumento de la motivación intrínseca.	Navarro Adelantado, Pintor Díaz, Souto Suárez, & Jiménez Jiménez (2018)
	- Desarrollo de la toma de conciencia del proceso de aprendizaje.	
	- Desarrollo de habilidades metacognitivas derivadas de aprendizajes basados en la propia	Souto Suárez (2018)

experiencia.

- Contribuye a la adquisición de aprendizajes funcionales por medio de la evaluación de competencias.

- Mejora de procesos tanto de aprendizaje como de enseñanza.

López Pastor y otros
(2015)

- Alumnado valora positivamente conocer criterios de evaluación y calificación que determinan su nota.

López Pastor, Pérez
Pueyo, Barba Martín, &
Lorente Catalán (2016)

Desarrollo personal
del alumnado

- Aumento del compromiso, autonomía, responsabilidad y capacidad crítica.

Navarro Adelantado,

- Reduce la incertidumbre, ansiedad y estrés (con respecto a las evaluaciones tradicionales).

Pintor Díaz, Souto Suárez,
& Jiménez Jiménez
(2018)

- Reducción de la tasa de abandono y fracaso escolar.

Souto Suárez (2018)

- Incremento del rendimiento académico y niveles de éxito escolar.

López Pastor y otros
(2015)

- Relación con el desarrollo de una educación democrática.

López Pastor y otros

- Procesos relacionados con la mejora del autoconcepto del alumnado y disminución de conductas disruptivas en clase.

(2007)

4.2.3. Inconvenientes y dificultades de la evaluación formativa en Educación Física.

A pesar de poseer la evaluación formativa en Educación Física una gran variedad de ventajas y posibilidades; también incluye una serie de inconvenientes o dificultades, las cuales han sido detectadas por algunos de los autores consultados y se muestran a continuación.

Tabla 9. *Inconvenientes y dificultades de la evaluación formativa.*

<u>Dimensión</u>	<u>Inconveniente y/o dificultad</u>	<u>Autor/es</u>
Proceso	- Genera dudas e inseguridades iniciales docentes	Navarro Adelantado, Pintor Díaz, Souto Suárez, & Jiménez Jiménez (2018)
	- Mayores dificultades organizativas	
	- Mayor complejidad a todos los niveles que sistemas de evaluación tradicionales	
	- Mayor esfuerzo y carga de trabajo para el docente	Souto Suárez (2018)
	- Implican dinámicas de trabajo poco conocidas	
	- Resistencias docentes al cambio debidas al peso de costumbres y rutinas	López Pastor y otros (2007)
	- Escasa formación inicial docente en evaluación formativa	
	- Posibles inseguridades a la hora de justiciar las calificaciones ante familias y alumnado	
	- Dificultad para evaluar formativamente a grupos numerosos	López Pastor, Pérez Pueyo, Barba Martín, & Lorente Catalán (2016)
Aprendizaje	- Dificultades para otorgar una calificación	Navarro Adelantado, Pintor Díaz,

	- Dificultad de elección de procedimiento e instrumento de evaluación (gran variedad disponible)	Souto Suárez, & Jiménez Jiménez (2018)
	- Dificultad para plantear vías de evaluación equivalentes y equiparables para el alumnado	Souto Suárez (2018)
	- Dificultad para convertir las evaluaciones procesuales a calificaciones finales	
	- Procesos de autoevaluación y coevaluación tienen mayor duración que evaluaciones tradicionales	López Pastor y otros (2007)
	- Procesos de autocalificación y calificación dialogada pueden convertirse en un “regateo” y perder valor formativo	
Desarrollo personal del alumnado	- Resistencia inicial al alumnado al cambio	Navarro Adelantado, Pintor Díaz, Souto Suárez, & Jiménez Jiménez (2018)
	- Mayor carga de trabajo para el alumnado	
	- Genera dudas e inseguridades iniciales en el alumnado	Souto Suárez (2018)

4.2.4. Propuesta de mejora para superar los inconvenientes detectados.

Por su parte, Souto Suárez (2018) plantea una serie de consideraciones a tener en cuenta para poder enfrentar los posibles inconvenientes derivados de la implantación de evaluaciones formativas detectados en el apartado anterior.

Entre dichas consideraciones destaca la correcta planificación de todos los detalles relativos al sistema de evaluación formativo implantado; así como la presencia de unos criterios de evaluación y calificación claros y concisos, la no imposición al alumnado de una carga de trabajo relacionada con los procesos de evaluación formativa desmesurada o la comprobación sistemática de la funcionalidad de todos los instrumentos de evaluación que vayan a llevarse a la práctica. Por último, el autor recomienda fomentar un clima de diálogo abierto y respetuoso constante durante todas las sesiones de la asignatura y ser capaz de aprovechar las posibilidades que en materia evaluativa ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

5. La evaluación formativa de los aprendizajes en Educación Física.

Una vez llevada a cabo una explicación de los aspectos considerados más significativos relativos tanto a evaluación en general como a los sistemas de evaluación tradicionalmente empleados en educación en general y su adaptación a la Educación Física, se va a proceder a profundizar en la evaluación formativa y algunas propuestas para su implementación.

Según dicta la legislación en materia de educación, “los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, para lo que establecerán indicadores de logro en las programaciones didácticas” (Real Decreto 1005/2014, 2014, pág. 183).

En línea con ello, diversos autores coinciden en destacar la necesidad de realizar una evaluación no sólo de los aprendizajes obtenidos por el alumnado; sino también de la propia enseñanza, del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso de la propia evaluación en forma de metaevaluación (López Rodríguez, 2013; Hernández Álvarez & López Rodríguez, 2004; Quesada Serra, Rodríguez Gómez, & Ibarra Sáez, 2017; Pérez Pueyo & López Pastor, 2010).

Debido a la limitada extensión del documento, a la gran importancia otorgada por los autores consultados a la evaluación de los aprendizajes y a la gran cantidad de material

bibliográfico relativo a la misma existente; el presente apartado está centrado en la evaluación de los aprendizajes exclusivamente.

5.1.1. Aspectos básicos.

La evaluación de los aprendizajes en Educación Física realizada desde una perspectiva formativa se podría definir como aquella que permite “reconocer el grado de competencia que posee cada persona en un determinado momento, así como discriminar su evolución y someter a valoración las producciones de aprendizaje desarrolladas en procesos suficientemente largos” (Jiménez Jiménez, Navarro Adelantado, & Souto Suárez, 2018, pág. 7).

Dicha evaluación se caracteriza por un carácter predominantemente sumativo cuya pretensión es medir el grado de adquisición de conocimientos y procedimientos de los discentes, de forma que puedan ser empleadas posteriormente para tomar decisiones posteriores en base a ello coherentes, defendibles y razonables (Ibarra Sáiz & Rodríguez Gómez, 2019).

En base al artículo de Domínguez Castillo (2013), la clave de una evaluación formativa del aprendizaje gira en torno a la idea de que cualquier momento es susceptible y adecuado para realizar una evaluación, sin que ello suponga que este proceso se convierta en un fin en sí mismo, sin que el alumnado tenga porque percibir que está siendo evaluado y sin que el momento evaluador ocasiona ningún tipo de alteración para el alumnado en su proceso de aprendizaje ni para el docente durante su enseñanza.

En línea con ello, Domingo Blázquez (1990) propone realizar una evaluación integrada, entendida como aquella en la cual la recogida de información que va a ser objeto de evaluación en la materia de Educación Física se realiza a partir de las propias tareas de enseñanza-aprendizaje propuestas habitualmente por el docente durante las sesiones; es decir, propone realizar la evaluación en las condiciones en que dichas tareas se realizan normalmente.

También resulta vital que el alumnado sea conocedor de antemano de los criterios y requisitos de evaluación específicos de Educación Física, es decir, de cómo será evaluado en la asignatura y que tenga la oportunidad de negociar en mayor o menor grado los elementos del sistema de evaluación planteado por el docente (Santana Bonilla, Jiménez Jiménez, Pintor Díaz y Hernández Rivero, 2018). Por último, es igualmente destacable que el alumnado debe

tener la oportunidad tanto de ofrecer como de recibir feedback personalizado durante el desarrollo de las tareas (Sosa Alonso, Cruz Marrero, & González, 2018).

En línea con diversos autores (Casanova, 1999;García López, 2009; López Rodríguez, 2013), se considera necesario y oportuno realizar una ordenación de la evaluación de los aprendizajes adquiridos dependiendo del momento en que se realice, dividiéndose de esta forma en evaluación inicial (antes de empezar un proceso o en su primera parte), procesual o continua (realizada durante el proceso educativo en sus diferentes momentos) y final o sumativa (revisión o juicio de valor sobre cuanto se sabe, cuanto se ha mejorado...).

Por su parte, Pérez Pueyo y López Pastor (2010), señalan que el error más típico que se puede encontrar en las programaciones de Educación Física relacionado con la evaluación de los aprendizajes es la porcentualización de la calificación en función de los contenidos (por ejemplo, 30% conceptos, 40% procedimientos, 30% actitudes). Los autores explican que ese error es ocasionado por la herencia del modelo de currículo por objetivos empleado en España hasta mediados de los 70 y por “la adaptación del modelo tradicional de evaluación-calificación en Educación Física a los tres tipos de contenidos establecidos en la LOGSE” (Pérez Pueyo & López Pastor, pág. 115).

Por último, diversos de los autores consultados coinciden en señalar el potencial de la evaluación de competencias, por ello se realiza una ampliación de ese aspecto en el subapartado que se muestra a continuación.

5.1.2. La evaluación de competencias.

Diversos autores consultados coinciden en destacar el papel que juega la evaluación de las competencias como clave para poder realizar una evaluación formativa coherente en la materia de Educación Física.

Su importancia es tal que varios autores hacen alusión directa a la misma. Santana Bonilla, Jiménez Jiménez, Pintor Díaz y Hernández Rivero (2018) defienden que “implicar al alumnado en el proceso de evaluación le permitirá tener más posibilidades de progresar en el aprendizaje de las competencias” (pág. 58), mientras que, en la misma línea, otros autores sostienen que “implicar al alumnado de modo significativo en la evaluación de su propio aprendizaje constituye una alternativa plausible que favorece la adquisición y desarrollo de competencias” (Hernández Rivero, Santana Bonilla, Pintor Díaz, & González Herrera, 2018, pág. 52).

La evaluación de competencias encuentra su justificación en el hecho de que la mera evaluación de contenidos no es suficiente para poder valorar el grado de desarrollo y aprendizaje de un sujeto; sin embargo, la evaluación de competencias se basa en aprendizajes auténticos y válidos para el desarrollo profesional futuro del alumnado (Navarro Adelantado, Jiménez Jiménez, Souto Suárez, Pintor Díaz, & Quirce González, 2018). En línea con dichos autores, es importante tener en cuenta que la evaluación de competencias posee una funcionalidad y significatividad mayor si tiene un sentido de integración de saberes, por lo que el desarrollo y evaluación de competencias no debe depender únicamente de un único docente o de una única asignatura.

Por su parte, Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez (2019) amplían información con respecto a la “evaluación auténtica”, la cual definen como “el tipo de evaluación que requiere del os estudiantes el uso de las mismas competencias, o combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan aplicar en su vida profesional” (pág. 191), es decir, es aquella evaluación basada en el planteamiento de tareas significativas y con transferencia para la vida futura del alumnado, las cuales requieren que los discentes demuestren su grado de adquisición de habilidades y conocimientos.

Por su parte, Navarro Adelantado y otros (2018) destacan como principales características de la evaluación de competencias la necesidad de participación de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la posibilidad de reducción de la complejidad de la evaluación de competencias. Otras posibles características relevantes de la evaluación de competencias podrían ser la necesidad de una puesta en práctica cuya pretensión principal sea la de realizar una evaluación formativa y asumir que las producciones derivadas de la evaluación de competencias requieren una inversión de tiempo por parte del alumnado y del docente mayor que evaluaciones de otras tipologías otros autores (Navarro Adelantado, Jiménez Jiménez, Souto Suárez, Pintor Díaz, & Quirce González, 2018).

Los principales beneficios derivados de la evaluación de competencias son la potenciación de los aprendizajes por medio de una mayor transferencia y significatividad de los mismos con las competencias profesionales, una mayor comunicación entre docente-discente y discente-discente con respecto a la evaluación de contenidos, un aumento del control del docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como una mayor obtención de información sobre el proceso didáctico (Hernández Rivero, Santana Bonilla, Pintor Díaz,

& González Herrera, 2018). Todos estos beneficios desembocan en un aumento de la calidad educativa (Calatayud Salom, 2007).

Por último, existen una serie de “buenas prácticas” relacionadas con la evaluación de competencias, entre las cuales destacan la evaluación integradora de los saberes, realizar una evaluación coherente con el diseño de formación, la existencia de una evaluación diagnóstica o inicial de competencias, el empleo de una evaluación formativa y auténtica y la articulación colegiada del desarrollo de competencias (Navarro Adelantado, Jiménez Jiménez, Souto Suárez, Pintor Díaz, & Quirce González, 2018).

5.1.3. Metodología adecuada para una evaluación formativa

En el presente apartado se va a proceder a ofrecer una serie de apuntes de tipología metodológica para la implementación de una evaluación formativa en Educación Física. Se abordarán aspectos tales como la recomendación de emplear el estilo actitudinal, la relevancia de la retroalimentación o feedback y algunos consejos sobre cómo orientar las tareas de aprendizaje.

Según Hernández Rivero, Santana Bonilla, Pintor Díaz y González Herrera (2018, pág. 147), “no es posible que el alumnado pueda adquirir y desarrollar de manera efectiva las habilidades y conocimientos que implican las competencias desde un modelo pedagógico en el que el aprendizaje se presenta limitado a tareas sencillas, en el que cada docente trabaja de manera aislada y con frecuencia, desde perspectivas didácticas diversas”.

Por ello, autores como Pérez Pueyo, Heras Bernardino y Herrán Álvarez (2008) recomiendan el empleo del estilo actitudinal para procesos relacionados con la evaluación formativa, ya que es una metodología que apuesta por aumentar el nivel de autonomía del alumnado por medio del análisis del proceso de aprendizaje y la detección y corrección de errores tanto ajenos como propios y también debido a que es una metodología que tiene como objetivo la conversión de la evaluación en un diálogo continuo entre los agentes implicados y la comprensión de los interrogantes de porqué, para qué y cómo se evalúa; alejándose de planteamientos evaluativos tradicionales basados en la mera aplicación de pruebas estandarizadas (Pérez Pueyo, Heras Bernardino, & Herrán Álvarez, 2008).

Otro elemento de gran importancia a la hora de realizar una evaluación formativa efectiva de los aprendizajes es la retroalimentación que recibe el alumnado por parte del docente, ya que puede mejorar y acelerar los aprendizajes, “optimizando la calidad de lo que se aprende y elevando el nivel tanto individual como grupal” (Ibarra Sáiz & Rodríguez

Gómez, 2019, pág. 184). Con respecto a esta cuestión, Jiménez Jiménez, Sosa Alonso, Santalla Bonilla y Hernández Rivero (2018) destacan la relevancia que tiene el feedback interrogativo, el cual tiene una gran utilidad para orientar al alumnado en la búsqueda de respuestas para los problemas técnico-táctico propuestos por el docente y cuyo grado de claridad debe ser el más alto posible con el objetivo de centrar la atención de los discentes sobre los aspectos clave que se pretende que aprendan. Dichos autores también destacan que “la información aportada al alumnado habrá de orientarse hacia las acciones que debería emprender y las estrategias que debería utilizar en la revisión de la misma tarea o en tareas futuras para mejorar su aprendizaje” (pág. 72). Todo ello es complementado por Sosa Alonso, Cruz Marrero y González (2018) en forma de recomendaciones para hacer más efectivo el feedback interrogativo, entre las que destacan la importancia de implicar a todos y cada uno de los discentes en el proceso; así como de proporcionar pautas orientativas explícitas y de focalizar la atención en los aspectos técnicos del propio feedback (tales como el estilo, forma de enfocar, tiempo de retroalimentación...). Otro aspecto de vital importancia es que el feedback sea una parte continua e integral de la evaluación formación y que el alumnado esté implicado por medio de autoevaluaciones o coevaluaciones debido a que “implicar al alumnado en la provisión de feedback a sus compañeros abre una excelente vía para la mejora del aprendizaje al favorecer la interiorización de los indicadores de evaluación para la autorregulación del aprendizaje” (Sosa Alonso, Cruz Marrero, & González, 2018, pág. 199). Por su parte, Casanova (1999) posiciona al feedback como el punto que habitualmente suele ser más débil en los procesos evaluativo-formativos.

Por último, con respecto a cómo plantear una tarea de evaluación de aprendizajes en Educación Física, cabe destacar que, en línea con Díaz Lucea (2005) se deben tener en cuenta tanto las competencias implicadas en la tarea que se diseña como los criterios de evaluación propios de la asignatura y los resultados de aprendizaje esperados. Por ello, “la tarea que reúne más condiciones formativas debe ser compleja, procesual, auténtica y significativa, y disponer de feedback entre uno o más agentes de este aprendizaje. Debe tener carácter formativo y compartido” (Navarro Adelantado, y otros, 2018, pág. 120).

5.1.4. Instrumentos de evaluación para una evaluación formativa de aprendizajes

El empleo de instrumentos de evaluación coherentes y en sintonía con los planteamientos evaluativo-formativos es de vital importancia. En ese sentido, Pérez Pueyo, Gutiérrez García y Hortigüela Alcalá (2019) recomiendan que cumplan una serie de

condiciones tales como que se ajusten al nivel de exigencia del ciclo o curso en el que vayan a implementarse, que describan claramente la graduación de los contenidos a evaluar (mostrando mínimos y máximos) y que los discentes siempre sean conocedores de estos aspectos sobre la evaluación al comienzo de las sesiones de evaluación, de forma que se logre un alto grado de implicación del mismo y, como consecuencia de ello, una evaluación realmente formativa (Calatayud Salom, 2007).

Con respecto a los instrumentos de evaluación concretos, pueden ser clasificados en simples o subjetivos (por ejemplo, lista de control, escalas numéricas y verbales, fichas de seguimiento...) o en complejos u objetivos (por ejemplo rúbricas o escalas de valoración) (Pérez Pueyo, Gutiérrez García, & Hortigüela Alcalá, 2019).

A continuación se muestra, a modo de tabla, una breve recopilación de los instrumentos recomendados por algunos de los autores consultados para la realización de evaluaciones formativas.

Tabla 10. *Instrumentos recomendados para evaluaciones formativas.*

<u>Autor/es</u>	<u>Instrumento/s recomendado/s</u>	<u>Concreciones</u>
López Pastor y otros (2007); López Pastor, y otros (2015)	Cuaderno del profesor Portafolios, carpeta o cuaderno del alumno Fichas y hojas para el alumnado Dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación colectiva Fichas sesión y fichas de unidades didácticas	Recogen información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Puede variar el grado de estructuración (poco o nada) Son producciones del alumnado. Instrumentos de aprendizaje y diálogo docente-discente. Destacan los autoinformes, las fichas de coevaluación individuales y grupales y los cuestionarios de autoevaluación Dirigidas a la mejora de la propia práctica del profesorado participante. En ellas, debe existir como mínimo un apartado que haga referencia a la evaluación.
López Rodríguez	Cuestionario,	Instrumentos recomendados para principio

(2013)	<p>asamblea grupal, hoja del proceso evaluativo (evaluación inicial de observación y o diagnóstica)</p> <p>cuaderno del alumno</p> <p>Asamblea grupal, Instrumentos recomendados durante el cuaderno del alumno, proceso evaluativo (evaluación procesual)</p> <p>rúbrica y dilemas morales</p> <p>Cuestionario, hoja de Instrumentos recomendados al final del observación, cuaderno proceso (evaluación final)</p> <p>del alumno, rúbrica, dilemas morales</p>
--------	--

De entre los instrumentos nombrados, algunos autores coinciden en destacar el potencial para las evaluaciones formativas de las rúbricas de evaluación, las escalas de valoración y las escalas graduadas. Debido a ello, a continuación se ofrece información básica relevante en relación con dichos instrumentos.

En primer lugar, la rúbrica de evaluación es definida como “un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados” (Torres Gordillo & Perera Rodríguez, 2010, pág. 142). En ellas, existen una serie de aspectos a valorar (normalmente ubicados en la columna de la izquierda) y una serie de indicadores de grado o nivel de logro (habitualmente 4) para cada uno de ellos (Pérez Pueyo, Gutiérrez García, & Hortigüela Alcalá, 2019). El valor de la rúbrica de evaluación como instrumento evaluativo-formativo reside en la facilidad de identificación de los criterios de calificación que permite (López Pastor, Pérez Pueyo, Barba Martín, & Lorente Catalán, 2016) y en la posibilidad de mantener un flujo de feedback entre el docente y los discentes durante su puesta en práctica.

En segundo lugar, Pérez Pueyo, Gutiérrez García y Hortigüela Alcalá (2019) destacan el potencial de las Escalas de Valoración por su mayor nivel de concreción que las rúbricas y por permitir establecer niveles o requisitos mínimos. A grandes rasgos, se definen como “instrumentos en el que cada aspecto a valorar tiene un porcentaje del valor total y cada uno

de ellos se subdivide a su vez descriptivamente en tantos niveles de logro como se identifiquen” (pág. 59).

Como último instrumento de evaluación destacado se posiciona la Escala Graduada, la cual se define como “instrumento de evaluación que establece por horquillas/tramos valoraciones cualitativas o cuantitativas en las que se evalúan el mismo conjunto de aspectos en todos los tramos, pero con diferentes niveles de realización” (Pérez Pueyo, Gutiérrez García, & Hortigüela Alcalá, 2019, pág. 61). En línea con estos autores, este instrumento supondría un nivel más alto de concreción, al ser capaz de resolver problemas de falta de concreción en la identificación de algunos aspectos.

6. Conclusiones.

A pesar de encontrarse el presente documento totalmente focalizado en la revisión bibliográfica sobre evaluación, se ha considerado relevante introducir un apartado final a modo de síntesis.

A nivel personal, había escuchado hablar en muchas ocasiones durante mis años de formación de la llamada “evaluación formativa”, pero nunca había llegado a profundizar hasta el nivel alcanzado por medio de este TFM.

A nivel de sugerencia, considero totalmente imprescindible hacer más hincapié durante la formación inicial de los futuros docentes de Educación Física en todo lo relacionado con la evaluación formativa, al ser la solución principal para poder contrarrestar la gran mayoría de los inconvenientes detectados por los autores consultados derivados de su aplicación (véase apartado 4.2.3). Basándome en mi experiencia, al finalizar la etapa de formación, la mayoría de personas únicamente tienen una idea difusa de qué es la evaluación formativa, pero no demasiada sobre cómo poder llevarla a la práctica coherentemente y consecuentemente.

Por último y en línea con lo anteriormente nombrado, cabe destacar que la elaboración de este proyecto de recopilación bibliográfica ha logrado convencerme de la viabilidad, efectividad y coherencia de la evaluación formativa, en detrimento de los sistemas evaluativos tradicionales. He aprendido multitud de detalles que desconocía y he descubierto que, a pesar de usar actualmente gran parte de los docentes evaluaciones no formativas, existe una

inmensa cantidad de información sobre la temática al alcance de cualquier persona que desee encontrarla.

7. Referencias.

- Blázquez Sánchez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Blázquez Sánchez, D. (1993). Perspectivas de la evaluación en Educación Física y Deporte. *apunts: Educación Física y Deportes*(31), 5-16.
- Calatayud Salom, M. A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En M. Ávila Cañadas, T. Bardisa Ruiz, I. Cabello Hernandorera, M. A. Calatayud Salom, S. Castillo Arredondo, A. Chirivella Ramón, . . . A. Viedma Rojas, *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias* (págs. 9-54). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Calatayud Salom, M. A. (2019). Una oportunidad para avanzar hacia la evaluación auténtica en Educación Física. *Retos*(36), 259-265.
- Casanova, M. A. (1999). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. En M. A. Casanova, *La evaluación educativa* (págs. 91-94). Escuela básica.
- Chamero Muñoz, M., & Fraile García, J. (2011). Los grandes interrogantes de la evaluación en Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 2(10), 32-53.
- de Castro Rué, A. V. (2014). *Evaluación tradicional vs. evaluación competencial en Educación Primaria: Una comparativa entre la evaluación tradicional y la coevaluación por rúbricas*. Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación.
- Díaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Domínguez Castillo, C. (2013). El docente de Educación Básica: entre la evaluación a su desempeño y su ejercicio profesional. *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa*(1), 157-187.
- García López, L. M. (2009). Unidad didáctica sobre fútbol. En A. Méndez Giménez, J. Fernández Río, J. A. García Herrero, L. M. García López, M. Lisbona Moreno, & A.

- Valero Valenzuela, *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (págs. 243-273). Wanceulen.
- Hernández Álvarez, J. L., & López Rodríguez, Á. (2004). Evaluación de la enseñanza: análisis y propuestas. En J. L. Hernández Álvarez, R. Velázquez Buendía, D. Alonso Curiel, F. J. Castejón Oliva, I. Garoz Puerta, C. López Crespo, . . . M. E. Martínez Gorroño, *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (págs. 49-76).
- Hernández Rivero, V. M., Santana Bonilla, P. J., Pintor Díaz, P., & González Herrera, A. I. (2018). ¿Compartimos estrategias e instrumentos para la evaluación de competencias transversales? En F. Jiménez Jiménez, V. Navarro Adelantado, & R. Souto Suárez, *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad*. Universidad de La Laguna.
- Hernández, J. L., & Velázquez, R. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje. En J. L. Hernández, & R. Velázquez, *La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar* (págs. 11-47). Barcelona: Graó.
- Ibarra Sáiz, M. S., & Rodríguez Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Paricio Royo, A. Fernández, & I. Fernández, *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (págs. 175-196). Madrid: Narcea.
- Jiménez Jiménez, F., Navarro Adelantado, V., & Pintor Díaz, P. (2018). Estado de las vías de opcionalidad de la evaluación en la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la enseñanza universitaria. En F. Jiménez Jiménez, V. Navarro Adelantado, & R. Souto Suárez, *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad*. Universidad de la Laguna.
- Jiménez Jiménez, F., & Navarro Adelantado, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en Educación Física: Dos estudios de casos colectivos en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*(9), 1-25.
- Jiménez Jiménez, F., Navarro Adelantado, V., & Souto Suárez, R. (2018). *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad*. El

aprendizaje de un grupo de profesores durante el período 2009-2018. Universidad de La Laguna.

Jiménez Jiménez, F., Sosa Alonso, J. J., Santana Bonilla, P. J., & Hernández Rivero, V. M. (2018). La participación del alumnado en el uso de feedback formativo para la mejora de su aprendizaje. En F. Jiménez Jiménez, V. Navarro Adelantado, & R. Souto Suárez, *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad*. Universidad de La Laguna.

Ley Orgánica 3/2020. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (B. O. Estado, Ed.) (340). Obtenido de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

López Pastor, V. M. (2000). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apunts. Educación Física y Deportes*(62), 16-26.

López Pastor, V. M., Barba Martín, J. J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J. C., Heras Bernardino, C., González Pascual, M., & Gómez García, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86. Obtenido de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>

López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., & Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.

López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E., Martín Pinela, J. F., González Badiola, J., . . . Marugán García, L. (2015). La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(10), 31-41.

López Pastor, V. M., Pérez Pueyo, Á., Barba Martín, J. J., & Lorente Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Revista científica Cultura, Ciencia y Deporte (CCD)*, 11(12), 37-50.

- López Rodríguez, Á. (julio de 2013). La evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en la educación física. Consideraciones en torno a un sistema de evaluación formativa. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*(43), 70-77.
- Martínez Gorroño, M. E., & Velázquez Buendía, R. (2004). La autoevaluación y coevaluación en el aprendizaje autónomo y cooperativo. En R. Velázquez Buendía, J. L. Hernández Álvarez, & D. Alonso Curiel, *La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar* (págs. 293-322). Barcelona: Graó.
- Navarro Adelantado, V., & Jiménez Jiménez, F. (2018). La evaluación formativa, una declaración de voluntades para el aprendizaje y un reto para la mejora docente. En F. Jiménez Jiménez, V. Navarro Adelantado, & R. Souto Suárez, *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad*. Universidad de la Laguna.
- Navarro Adelantado, V., Jiménez Jiménez, F., Souto Suárez, R., Pintor Díaz, P., & Quirce González, C. (2018). ¿Estamos realizando "buenas prácticas" en la evaluación de competencias en la enseñanza universitaria? En F. Jiménez Jiménez, V. Navarro Adelantado, & R. Souto Suárez, *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad*. Universidad de La Laguna.
- Navarro Adelantado, V., Pintor Díaz, P., Jiménez Jiménez, F., Souto Suárez, R., Hernández Rivero, V., Sosa Alonso, J. J., . . . Hernández Sánchez, J. (2018). Experiencias de evaluación desde un enfoque competencial y formativo en la educación superior: la percepción de los estudiantes ante la adquisición de las competencias. En F. Jiménez Jiménez, V. Navarro Adelantado, & R. Souto Suárez, *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad*. Universidad de La Laguna.
- Navarro Adelantado, V., Pintor Díaz, P., Souto Suárez, R., & Jiménez Jiménez, F. (2018). Percepción del alumnado de las dimensiones "proceso", "aprendizajes" y "compromiso" en el marco de los sistemas de evaluación formativa. En F. Jiménez Jiménez, V. Navarro Adelantado, & R. Souto Suárez, *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad*. Universidad de la Laguna.
- Navarro Adelantado, V., Souto Suárez, R., Jiménez Jiménez, F., Hernández Rivero, V., & García Fariña, A. (2018). La voz del alumnado en la mejora del sistema de evaluación formativa. En F. Jiménez Jiménez, V. Navarro Adelantado, & R. Souto Suárez,

Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad. Universidad de La Laguna.

Pérez Pueyo, Á., & López Pastor, V. M. (abril de 2010). La evaluación en las unidades didácticas de educación física: base legal, análisis de tópicos y ejemplificación. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*(33), 109-120.

Pérez Pueyo, Á., Gutiérrez García, C., & Hortigüela Alcalá, D. (Diciembre de 2019). La evaluación del alumnado: tan cotidiana y, sin embargo, tan mejorable. La necesidad de nuevos instrumentos. *Cuadernos de Pedagogía*(504), 55- 63.

Pérez Pueyo, Á., Heras Bernardino, C., & Herrán Álvarez, I. (2008). Evaluación formativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*(9), 45-66.

Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G., & Ibarra Sáez, M. S. (2017). Planificación e Innovación de la Evaluación en Educación Superior: la Perspectiva del Profesorado. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 1(35), 53-70. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.239261>

Real Decreto 1005/2014. (2014). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (B. O. Estado, Ed.) (3). Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Santana Bonilla, P. J., Jiménez Jiménez, F., Pintor Díaz, P., & Hernández Rivero, V. M. (2018). Cómo implicar al alumnado en la evaluación formativa. El valor del feedback. En F. Jiménez Jiménez, V. Navarro Adelantado, & R. Souto Suárez, *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad.* Universidad de La Laguna.

Sosa Alonso, J. J., Cruz Marrero, M. Á., & González, A. I. (2018). Fomentando la participación del alumnado en la provisión de feedback formativo para mejorar la autorregulación de su aprendizaje. En F. Jiménez Jiménez, V. Navarro Adelantado, & R. Souto Suárez, *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad.* Universidad de La Laguna.

- Souto Suárez, R. (2018). Evaluación formativa: ¿Es viable? (Reflexiones teóricas sobre el tema). En F. Jiménez Jiménez, V. Navarro Adelantado, & R. Souto Suárez, *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la universidad*. Universidad de La Laguna.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de la Educación*(311), 123-134.
- Torres Gordillo, J. J., & Perera Rodríguez, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en Educación Superior. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*(36), 141-149.